

Parcours scolaires, accès aux études supérieures et mobilité sociale: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada¹

Institutionelle Hochschulzugänge und soziale Mobilität: Frankreich, die Schweiz und Kanada im Vergleich¹

Pathways to higher education and social mobility: France, Switzerland and Canada compared¹

Pierre Canisius Kamanzi, Christine Guégnard, Maarten Koomen, Christian Imdorf, Jake Murdoch

Zusammenfassung / Résumé / Abstract

Der Artikel untersucht, inwiefern die Organisation von Bildungssystemen und die damit verbundenen institutionellen Hochschulzubringer soziale Mobilität oder aber eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten bewirken. Wir vergleichen dazu die drei Länder Frankreich, Kanada und die Schweiz. Die auf der Analyse von Paneldaten basierenden Befunde verweisen auf zwei entgegengesetzte Phänomene. Je höher die Hochschulbildung gegenüber der Berufsausbildung auf der Sekundärstufe gewertet wird, als desto ausgeprägter erweisen sich zum einen die sozialen Ungleichheiten zum Hochschulbereich. Von der Bildungsexpansion scheinen dabei im Wettstreit um Hochschulbildung sozial bereits privilegierte Gruppen besonders zu profitieren. Zum anderen schienen sich die sozialen Ungleichheiten mit einer Höherwertung der beruflichen Ausbildung zu reduzieren.

1 Réédition légèrement modifiée de l'article / slightly revised version of the article / leicht überarbeitete Fassung des Artikels: Kamanzi, Pierre C., Christine Guégnard, Christian Imdorf, Maarten Koomen et Jake Murdoch. 2014. Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. *Télescope* 20(2): 170–188.

Le présent article examine dans quelle mesure l'organisation des trajectoires scolaires et les parcours conduisant à l'enseignement supérieur favorisent la mobilité sociale ou au contraire la reproduction des inégalités. Nous avons comparé trois pays : la France, la Suisse et le Canada. Les résultats obtenus à partir des données tirées des panels d'enquêtes menées dans ces trois pays permettent d'observer deux situations opposées. Plus l'enseignement supérieur est valorisé au détriment de la formation professionnelle, plus les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ont tendance à s'exacerber. La compétition y est telle que ce sont les jeunes de milieu favorisé qui tirent davantage profit de son expansion. Par contre, lorsque la formation professionnelle est valorisée, les inégalités auraient plutôt tendance à être modérées.

This article looks at how the organization of educational systems and the pathways leading to higher education foster social mobility or, on the contrary, the reproduction of inequalities. We thus compare three countries: France, Switzerland, and Canada. The results using panel data in the three countries show two opposed situations. The more higher education is valued rather than vocational education and training, the more inequalities in accessing higher education tend to increase. The competition is such that it is the youth with a privileged social background who benefit more from its expansion. On the other hand, when vocational education and training is more highly valued, inequalities tend to be more moderate.

1 Introduction

La fin du 20^e siècle a été caractérisée par un développement sans précédent des systèmes scolaires dans le monde entier. Dans les pays industrialisés, cette expansion se manifeste par la massification de l'enseignement à tous les niveaux, y compris l'enseignement supérieur (Dubet 1994). Ainsi, comme l'indique l'OCDE (2012), le taux de participation à l'enseignement supérieur en 2010 est en moyenne de l'ordre de 54 % chez les hommes et 68 % chez les femmes dans les pays membres, tout en variant d'un pays à l'autre.

Si cette massification est manifeste dans l'ensemble des pays industrialisés, jusqu'à quel point implique-t-elle une démocratisation ? Face à cette question, les avis sont plutôt partagés selon le sens donné à ce concept. Déjà dans la « Reproduction », Bourdieu et Passeron (1970) mettaient en garde contre la tendance à considérer l'accroissement des effectifs dans l'enseignement supérieur comme synonyme de la démocratisation des universités. En effet, depuis que l'enseignement secondaire est obligatoire et gratuit, les inégalités sociales ont fortement diminué,

mais elles se sont déplacées et recomposées dans l'enseignement supérieur pour le cas français (Duru-Bellat 2003; Duru-Bellat et Kieffer 2008). Selon Prost (1992) et Lucas (2001), il importe de faire la distinction entre la démocratisation *quantitative* et la démocratisation *qualitative*. L'accroissement du nombre de jeunes est certes un indicateur de démocratisation, mais il peut masquer des formes d'exclusion à l'égard de certaines catégories sociales (par exemple, les minorités ethniques, les jeunes issus des familles défavorisées ou des milieux ruraux). Cette situation est loin d'être particulière à la France comme l'illustrent les études récentes menées dans plusieurs pays : par exemple l'Australie (Chesters et Watson 2013), les États-Unis (Alon 2009), le Royaume-Uni (Boliver 2011; Winterton et Irwin 2012) ou la Belgique (Maroy et Van Campenhoudt 2010).

Plusieurs explications empruntées à la sociologie de l'éducation sont avancées pour expliquer la persistance des inégalités sociales, et ce, malgré les politiques éducatives et l'ouverture de l'école. La première s'inspire de la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1964, 1970). Ces auteurs insistent sur le fait que le système scolaire a une fonction de reproduction du système social et donc de ses inégalités. L'école selon Bourdieu va avoir comme rôle central de légitimer ces inégalités sociales, et le positionnement scolaire des élèves est la traduction de leur origine sociale, médiatisé par les dispositions socialement déterminées ou l'habitus de l'individu. Ainsi, les enfants de la classe dominante disposent d'un capital culturel qui leur permet de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires et, par conséquent, de mieux réussir dans leurs études.

La seconde explication se réfère à la théorie du choix rationnel développée par Boudon (1974). Les cursus scolaires sont constitués d'une série d'étapes où l'individu opère un choix, s'engage dans une stratégie d'investissement à partir de l'analyse qu'il fait des bénéfices escomptés et des coûts anticipés. L'auteur décompose l'effet de l'origine sociale : d'abord, l'influence indirecte s'exerce par l'intermédiaire des performances scolaires surtout aux niveaux élémentaire et secondaire, ensuite l'influence directe s'exprime par les différences des choix scolaires aux différentes étapes de leurs parcours scolaires, notamment le choix de l'orientation à chaque niveau de scolarité supplémentaire. La situation sociale des familles des élèves fait qu'ils apprécient différemment le risque, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire. De fait, comme le note Duru-Bellat (2003), l'influence de l'origine sociale sur

l'accès aux études supérieures varie en fonction des performances scolaires de l'élève au secondaire. À performances supérieures comparables, il n'existe pas de différence entre les jeunes d'origine sociale favorisée et ceux d'origine modeste. Par contre, à performances scolaires moyennes ou faibles comparables, la proportion des jeunes d'origine sociale favorisée poursuivant les études supérieures est nettement plus élevée que celle de leurs pairs d'origine modeste. Les études empiriques révèlent que, dans un contexte démocratique, les choix individuels l'emportent sur les écarts de performances (Jackson et al. 2007; Schindler et Lörz 2011; Schindler et Reimer 2011), tout en étant étroitement liés avec l'origine sociale.

Dans la mesure où, malgré les politiques d'égalité des chances, les inégalités sociales persistent, doit-on interroger encore celles-ci ou alors conclure que leur contribution à la réduction du lien spécifique entre l'origine sociale et la scolarité a plafonné ? Les travaux menés sur les comparaisons internationales penchent plutôt pour la première proposition. Comme le souligne Duru-Bellat (2003), les politiques éducatives constituent d'abord un cadre d'offre dont l'effet sur la démocratisation scolaire est conditionné par les règles instituées pour accéder aux niveaux supérieurs. Quel que soit le volume de cette offre, la démocratisation de l'enseignement supérieur dépend d'abord de l'organisation du système éducatif dont l'influence repose sur deux paramètres principaux : l'ampleur de la sélectivité et de la différenciation des itinéraires scolaires (Andres et Pechar 2013). Plus la sélection est forte et les itinéraires sont différenciés, plus les cheminements conduisant à l'enseignement supérieur ou à la formation professionnelle sont cloisonnés et sont segmentés en fonction de l'origine socioéconomique des élèves. Les élèves d'origine sociale modeste sont davantage affectés dans des filières de formation professionnelle de courte durée avec des possibilités de bifurcation très limitées. À l'inverse, l'organisation du système scolaire peut laisser davantage place à des filières scolaires indifférenciées non seulement en minimisant les pratiques de sélection précoce, mais aussi en favorisant les bifurcations d'une filière à l'autre. De tels systèmes sont susceptibles d'être socialement plus équitables et de minimiser les barrières entre le secondaire et le supérieur (Dupriez et Dumay 2005). Certes, l'absence de sélection précoce ou l'allongement du tronc commun peut réduire les inégalités sociales, mais ils restent incapables de les éliminer.

Quelles que soient les réformes instituées, l'organisation des systèmes scolaires s'inscrit toujours dans les régimes de politiques publiques

(Chauvel 2008; Verdier 2008; Beblavý et al. 2011; Willemse et de Beer 2013). Selon Duru-Bellat (2002), la part de la variance des inégalités scolaires expliquée par l'origine sociale dans un même pays est plus ou moins constante dans le temps. Les inégalités tiennent d'une part, à l'orientation idéologique de chaque pays en matière de conception et d'organisation des politiques sociales et d'autre part, à la relation traditionnelle établie entre le secteur économique et chaque niveau d'enseignement (Pechar et Andres 2011 ; Andres et Pechar 2013).

À la lecture de ces différentes approches, le présent article vise ainsi à revisiter les théories de la reproduction et du choix individuel pour analyser les politiques éducatives quant à leur influence sur les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur. Plus précisément, nous cherchons à montrer, à partir de trois cas (France, Suisse et Canada), qu'il existe un lien entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures, et que ce lien peut varier selon l'organisation des systèmes éducatifs et la configuration des cheminements scolaires. Dans cette perspective, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes :

- 1) Dans quelle mesure l'organisation des trajectoires scolaires et les parcours (professionnel ou académique) conduisant à l'enseignement supérieur favorisent-ils la mobilité sociale ou au contraire la reproduction des inégalités ?
- 2) Dans quelle mesure la situation se compare-t-elle entre la France, la Suisse, et le Canada ?

Avant de répondre à ces questions à partir des données empiriques, nous décrivons brièvement l'organisation des systèmes scolaires de ces trois pays respectifs pour en dégager les différences. Nous avons choisi ces trois pays en raison des différences qui les caractérisent en termes d'organisation de leurs systèmes éducatifs.

2 L'organisation des cursus scolaires en France, en Suisse et au Canada

En France, le système scolaire est unique et centralisé et le cheminement vers les études supérieures est uniforme sur tout le territoire. La politique éducative du ministère de l'Éducation nationale se traduit actuellement par trois grands objectifs : 1) l'accès à une qualification minimale comme le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), 2) le niveau baccalauréat pour 80 % d'une classe d'âge et, 3) la sortie au niveau

de la licence (Bachelor) pour au moins 50 % d'une génération. Mais avant de parvenir à la licence, il existe dans l'enseignement secondaire des paliers importants qui contraignent les familles et les élèves à effectuer des choix, notamment en fin de collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) et de lycée (second cycle de l'enseignement secondaire) qui marque la fin des études secondaires. Les processus d'orientation et de sélection présents à toutes les étapes de la scolarité contribuent à la différenciation des parcours d'études des jeunes.

La scolarité obligatoire commence à 6 ans et prend fin à 16 ans. Au terme du collège unique, à 14–15 ans, les élèves peuvent aller au lycée pour préparer un baccalauréat général ou technologique (trois ans), ou suivre une formation professionnelle (au lycée professionnel ou par apprentissage) pour préparer en deux ans un CAP et par la suite, un baccalauréat professionnel en deux ans². Cependant, un certain nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme ou sans qualification témoigne des échecs rencontrés au sein du système éducatif et d'un décrochage scolaire pour 12 %. La terminale de lycée marque un autre moment clé, où l'élève à l'âge de 18 ans va effectuer des choix d'études supérieures et où les institutions supérieures vont sélectionner les bacheliers, à l'exception de l'université. Selon les dernières données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP 2014), la part des bacheliers dans une génération est actuellement de 74 %, variant selon l'origine sociale. Si l'accès à l'enseignement supérieur s'est démocratisé à la fin du XX^e siècle en France, les disparités selon l'origine sociale demeurent au fil du temps. Plus de la moitié des élèves entrés en premier cycle secondaire (6^e) en 1995 accèdent aux études supérieures, mais cela concerne 83 % des enfants de cadres supérieurs et seulement 31 % des enfants d'ouvriers et d'employés en lien avec le type de baccalauréat (DEPP 2013).

La rénovation de la filière professionnelle engagée depuis de nombreuses années, dont la création du baccalauréat professionnel, avait pour objectif de conduire le plus grand nombre de jeunes au baccalauréat, et aussi de faciliter la poursuite d'études vers les niveaux supérieurs. Ces politiques éducatives ont entraîné une augmentation des bacheliers et offert des opportunités nouvelles aux élèves de milieu

2 Maintenant l'orientation vers le baccalauréat professionnel se fait directement après le collège à l'instar des baccalauréats généraux et technologiques sur trois ans.

populaire. Cependant, l'indéniable démocratisation du baccalauréat se traduit par une démocratisation plus limitée de l'accès au supérieur (Duru-Bellat et Kieffer 2008), car les débouchés ne dépendent pas du diplôme, mais du type de filière suivie et du baccalauréat obtenu. Certes, la démocratisation a permis à de nombreux jeunes de milieu modeste d'obtenir le baccalauréat et avec ce sésame, d'atteindre l'enseignement supérieur. Cependant, ils n'ont pas toujours le choix aux différents paliers d'orientation dans le second cycle secondaire d'abord, dans le supérieur ensuite, compte tenu de leur milieu peu favorisé et de leur scolarité antérieure, et ils vont davantage dans les filières professionnelles. Ce décalage a des répercussions sur l'obtention du diplôme et, par la suite, sur leur insertion professionnelle.

Contrairement à la France, la Suisse est un État fédéré et il n'existe pas de système scolaire unique. L'éducation relève de la juridiction cantonale et chaque canton organise son système éducatif à sa manière, mais il existe bien sûr plusieurs similitudes au sein de la fédération. Jusqu'à récemment, la durée de la scolarité obligatoire était de neuf ans, soit jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans. Depuis, elle est variable entre les cantons, quinze d'entre eux ont approuvé le *Concordat de HarmoS* (Harmonisation de la scolarité obligatoire)³ jusqu'en juin 2015, sept l'ont rejeté, et quatre cantons n'ont pas encore décidé. Au plan de l'organisation des trajectoires scolaires, la Suisse se distingue largement de la France. La formation professionnelle y est très répandue et socialement plus valorisée. De plus, le système éducatif suisse se caractérise par une sélection précoce des élèves, vers l'âge de 12 ans, au sein de différentes filières hiérarchisées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CH : degré secondaire I) selon les résultats scolaires individuels. Ainsi, cette première orientation définit dans une large mesure les opportunités de formation postobligatoire au niveau du second cycle secondaire (CH : degré secondaire II). La plupart des jeunes qui terminent l'enseignement obligatoire à l'âge de 15–16 ans s'inscrivent à divers programmes de formation professionnelle qui dure généralement entre deux et quatre ans (Cortesi et Imdorf 2013).

L'accès à l'université en Suisse est très sélectif. Un seul étudiant sur cinq reçoit la *maturité gymnasiale*, le diplôme qui lui permet de s'inscrire directement à l'université (SKBF 2011). Pour accroître la transition

3 Celui-ci fixe la scolarité obligatoire à 11 années d'études, y compris deux années d'école maternelle.

entre les institutions de formation professionnelle et le supérieur, un diplôme de double qualification a été institué en 1994 en vue de mettre en application les objectifs de l'eupéanisation de la politique de l'enseignement supérieur suisse (Gonon 2013). Ce diplôme, intitulé *maturité professionnelle* (baccalauréat professionnel), prépare aux Hautes écoles spécialisées (HES) et exige l'achèvement d'un programme de formation professionnelle par alternance ou dans un établissement scolaire⁴. En 2008, la proportion des élèves ayant décroché un diplôme de baccalauréat ou de baccalauréat professionnel fédéral (maturité professionnelle) était environ de 31 % (SKBF 2011). Les chances de mobilité sociale des jeunes d'origine sociale modeste demeurent ainsi faibles, d'autant plus que peu d'entre eux réussissent à accéder aux études supérieures même par la voie du baccalauréat professionnel⁵. À cet égard, Falter (2012) montre que les chances d'obtention du diplôme de maturité professionnelle demeurent fortement associées au niveau de formation des parents.

Le Canada ressemble et diffère des deux autres pays à plusieurs égards. Contrairement à la France et à l'instar de la Suisse, il n'existe pas de système scolaire unique au Canada. À l'exception des collèges militaires, l'éducation est de juridiction provinciale et chaque province ou territoire a son propre système scolaire qu'il organise à sa manière (Cameron 1997). Au Canada, les diplômés peuvent décider d'arrêter les études et entrer directement sur le marché du travail ou alors de poursuivre les études supérieures. L'enseignement collégial (formation professionnelle) et l'enseignement universitaire sont parallèles. En d'autres mots, les diplômés du secondaire peuvent s'inscrire directement soit aux études collégiales (*community college*), soit aux études universitaires (la situation au Québec est différente, cf. Kamanzi et al. 2014).

Dans l'ensemble des provinces et territoires, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. À la fin des études secondaires qui se terminent à 18 ans (à 17 ans au Québec), la plupart des jeunes ayant terminé la scolarité poursuivent les études supérieures, soit 56 % pour les garçons et 69 % pour les filles dont une forte majorité à l'université : 31 % chez les garçons et 45 % chez les filles (Finnie et Mueller 2008). Il n'existe pas de sélection avant la fin des études secondaires. Par contre, les

4 Pour des informations supplémentaires concernant la maturité professionnelle, les contributions de Falter et Wendelspiess Chávez Juárez, de Schmid et Gonon, ainsi que de Schumann dans ce volume, s'avèrent utiles.

5 Cf. à ce propos aussi les résultats de Schumann, ainsi que de Falter et Wendelspiess Chávez Juárez, dans ce volume.

jeunes qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires sont soumis à une sélection sur la base de la qualité du dossier scolaire et disposent de trois choix : 1) formation technique dans une école de métier (1 à 4 ans), 2) formation professionnelle dans un collège communautaire (*community college*) ou (au Québec) un cégep (2 à 3 ans) ou 3) formation universitaire dans un établissement de ce niveau. Pour chacune des trois options, il existe des programmes de cours préparatoires⁶ auxquels la majorité des élèves s'inscrivent pour maximiser les chances d'admission.

L'expansion de l'enseignement supérieur au Canada s'est faite de manière éclatée et alignée à l'évolution sociohistorique de chaque province (Skolnik 1997). Il n'existe donc pas de modèle unique d'enseignement supérieur entre les provinces, tout comme les établissements supérieurs à l'intérieur d'une même province sont organisés différemment selon leur contexte sociohistorique. Certains ont été fondés par les communautés religieuses et ont gardé leur statut privé, alors que d'autres ont été fondés par l'État et ont un statut public. Toutefois, comme le note Skolnik (1997), il existe beaucoup de ressemblances entre les systèmes provinciaux, notamment en ce qui concerne l'articulation entre les ordres d'enseignement. Ainsi retrouve-t-on dans chaque province du Canada des établissements de niveau collégial à vocation professionnelle et des universités. D'une durée variable selon le type de diplôme visé, les études collégiales sont généralement destinées à la formation professionnelle à l'issue de laquelle le candidat peut entrer sur le marché du travail ou entreprendre des études universitaires.

6 Ce terme est utilisé ici pour désigner le type de cours suivi à la fin des études secondaires pour préparer la formation ultérieure que le candidat envisage de suivre. La réussite de ces cours constitue souvent une condition préalable à l'admission dans des programmes de formation postsecondaire sélectifs. Ces cours concernent généralement les matières de base, à savoir les langues, les sciences et les mathématiques. On peut les regrouper en deux catégories : (1) Les *cours préparatoires à l'université* sont suivis par les étudiants qui envisagent s'inscrire plus tard dans un programme d'études (pré)universitaires qui les requiert comme préalables. Ces cours se distinguent par un niveau plus élevé que les autres cours. (2) Les *cours préparatoires au collège* sont destinés aux candidats qui entendent suivre la formation professionnelle dans un collège communautaire. Les deux catégories de cours n'ont aucun caractère définitif ou restrictif quant à la formation postsecondaire. Les bifurcations sont possibles, un élève ayant complété les cours préparatoires à l'université pouvant faire une demande d'admission aux études collégiales et *vice versa*.

Les systèmes éducatifs en France, en Suisse et au Canada sont donc différents. En France, le parcours des élèves est le résultat d'un processus d'orientation et de moments clés avec des choix, des opportunités et des contraintes, dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires. La France a un système éducatif centralisé et unitaire pour l'ensemble du territoire, mais dans lequel la formation professionnelle est peu ou pas valorisée. Dans un système scolaire fortement hiérarchisé, où la formation générale est au sommet de cette hiérarchie et un idéal d'études, les jeunes sont orientés souvent par défaut ou renoncement vers les filières professionnelles et techniques moins considérées. Ceci contraste avec la place de la formation professionnelle initiale en Suisse – avant tout en Suisse alémanique – qui demeure une voie prépondérante diversifiée et conserve son attrait : plus des deux tiers des jeunes sont inscrits dans une variété de programmes de formation professionnelle. L'organisation de la formation, ainsi que la répartition des jeunes au sein de ces programmes varient d'un canton à l'autre. Ainsi, la formation à plein temps dans les établissements scolaires est plus présente dans les cantons latins, alors que la formation par alternance est plus répandue en Suisse alémanique (Cortesi et Imdorf 2013). Au Canada, l'enseignement supérieur est très valorisé comme en France, mais contrairement à la France, il n'existe pas de différence entre les diverses institutions supérieures. L'enseignement professionnel y est moins valorisé, ce qui pousse la majorité des élèves à suivre les études universitaires. Le système éducatif est décentralisé à l'instar de la Suisse, chaque province ayant son système. Mais il n'existe pas de sélection avant 16 ans. Les parcours de formation sont par conséquent plus flexibles que dans les deux autres pays. Toutefois, une sélection s'opère à l'entrée de l'enseignement supérieur, particulièrement à l'université. Si d'une manière générale, l'admission à l'université exige un bon dossier scolaire, nombre de domaines d'études prestigieux (par exemple, la médecine, les sciences appliquées ou le droit) sont contingentés et très sélectifs.

En raison de l'organisation spécifique du système scolaire, l'accès à l'enseignement supérieur peut se jouer différemment pour divers groupes sociaux d'élèves dans chacun des trois pays. Dans la suite du texte, nous allons utiliser la notion de *parcours scolaire* pour analyser les cursus scolaires et établir une comparaison entre les trois pays. Nous sommes surtout intéressés par le renforcement éventuel des inégalités scolaires découlant de politiques destinées à accroître l'inscription des

jeunes dans l'enseignement supérieur. Les jeunes ont-ils les mêmes chances d'accès à l'enseignement supérieur dans les trois pays, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et économique ? Nous nous focalisons sur les élèves issus de milieu socialement défavorisé, en référence au statut socioéconomique des parents et nous examinons dans quelle mesure le lien entre celui-ci et les parcours conduisant aux études supérieures peut être renforcé ou atténué par l'organisation du système scolaire.

3 Données et méthodologie

3.1 Sources des données

Les données utilisées dans cet article sont tirées de trois enquêtes longitudinales menées respectivement dans les trois pays : panel DEPP pour la France, TREE (Transitions de l'école à l'emploi) pour la Suisse et EJET (Enquête auprès des jeunes en transition) pour le Canada. Sont exclus de l'analyse les élèves qui n'ont pas terminé la scolarité secondaire dans le cas du Canada et ceux qui n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire pour la France et la Suisse. Il en résulte que la proportion des sujets auxquels s'intéresse notre étude – les jeunes de milieu défavorisé – est réduite, car ils sont davantage susceptibles d'abandonner les études secondaires avant l'obtention du diplôme.

Les trois enquêtes contiennent des données sur les cheminements scolaires des élèves depuis le second cycle secondaire jusqu'au supérieur et des informations sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des répondants. En France, le ministère de l'Éducation nationale a suivi jusqu'en 2011 une cohorte de 17 830 élèves entrés au collège en septembre 1995 au fur et à mesure de leurs cursus, ainsi que leurs résultats aux différents examens et aux épreuves nationales d'évaluation. Ces élèves ont été interrogés sur leurs projets d'avenir en mai 2002, sept ans après l'entrée au collège. Lors de la dernière vague d'observation, 15 826 élèves sont toujours présents (soit 89 % de l'échantillon de départ).

Pour la Suisse, l'enquête TREE a été menée auprès d'un échantillon d'élèves ($N = 6\,343$) ayant passé les tests PISA en 2000 en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les répondants ont été interrogés chaque année jusqu'à 2007, puis en 2010, soit au total une période de dix ans. Lors de la dernière observation, le nombre de répondants était de 3 424, soit à peu près 54 % de l'échantillon initial.

Pour le Canada, l'EJET a été menée conjointement par Statistique Canada et Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDCC) et s'inscrit, comme l'enquête TREE, dans le pro-

longement de l'enquête PISA menée auprès des jeunes âgés de 15 ans en 1999 et scolarisés en 3^e année du premier cycle secondaire. L'échantillon initial était composé au départ de 18 843 répondants scolarisés en 2000. Ces derniers ont été interrogés tous les deux ans. Dans le cadre de cet article, nous utilisons les données disponibles recueillies au cycle 5 de l'enquête EJET en 2008, soit 14 055 répondants (représentant 74 % de l'échantillon initial).

3.2 Mesure des variables

La variable dépendante

Rappelons que nous nous intéressons dans cet article aux parcours scolaires des élèves dont le cheminement conduit aux études supérieures. Quatre trajectoires ont été construites de manière à les rendre comparables dans les trois pays en tenant compte des spécificités de chaque système éducatif et des diplômes obtenus dans les divers cursus :

- 1) Le *parcours 1 académique* concerne les jeunes qui continuent des études supérieures à l'issue d'une formation conduisant à l'université : titulaires d'un baccalauréat général (France), d'une maturité gymnasiale (Suisse), diplômés du secondaire ayant suivi un ou plusieurs des cours préparatoires (langue, mathématiques ou sciences) pour l'université (Canada).
- 2) Le *parcours 2 professionnel* regroupe les jeunes qui accèdent à l'enseignement supérieur avec un baccalauréat technologique ou professionnel (France), une maturité professionnelle y compris les écoles de degré diplôme (Suisse), ou à l'issue des cours préparatoires à la formation collégiale professionnelle (Canada).
- 3) Le *parcours 3* comprend les jeunes qui ne s'inscrivent pas dans un établissement supérieur malgré l'obtention d'un diplôme qui leur permet l'accès aux études postsecondaires.
- 4) Enfin, les autres diplômés professionnels du secondaire se trouvent dans le *parcours 4*, leurs diplômes ne leur donnant pas un accès direct à l'enseignement supérieur⁷.

⁷ Pour le Canada, ce parcours ne sera pas considéré à cause de l'effectif très faible des sujets qui est dû au fait que très peu de répondants ont déclaré ne pas avoir suivi des cours préparatoires aux études supérieures (collégiales ou universitaires).

La variable indépendante origine sociale de l'élève

Elle a été construite de manière à bien différencier les catégories socioéconomiques défavorisées et favorisées dans chacun des trois pays compte tenu des données des panels. Cette distinction s'est basée sur les professions des parents, en prenant la profession ayant le statut le plus élevé pour la France, et en se basant sur l'indice socioéconomique des parents (*Highest International Social and Economic Index*, HISEI) pour la Suisse et le Canada.

Les variables témoins

En plus de la variable indépendante principale que nous venons de décrire, nous tiendrons compte de trois facteurs qui jouent un rôle déterminant quant à l'accès aux études supérieures et la construction des trajectoires scolaires soulignées dans la littérature de la sociologie de l'éducation : les résultats scolaires (au premier cycle secondaire), ainsi que le capital culturel et le genre des élèves. En tenant compte des données disponibles, les variables suivantes ont été sélectionnées de manière à comparer les résultats entre ces pays. En ce qui concerne les performances scolaires, nous avons retenu les scores des évaluations en français et mathématiques et le fait d'être arrivé en retard au début du premier cycle secondaire dans le cas de la France, les scores PISA en lecture, le niveau scolaire et les notes à la fin du premier cycle dans le cas de la Suisse, ainsi que les scores PISA 2000 en lecture et la moyenne générale dans le cas du Canada. Quant au capital culturel, il a été mesuré par le niveau d'éducation des parents et les aspirations scolaires (pour la Suisse : les aspirations professionnelles) de l'élève lui-même et de sa famille. Enfin, l'analyse tient compte de la variable genre.

4 Présentation des résultats : accès aux études postsecondaires et prégnance des parcours

4.1 Analyse descriptive

Malgré les différences d'organisation des systèmes scolaires dans les trois pays, le lien entre l'origine socioéconomique des parents et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures est similaire⁸.

8 En ce qui concerne la comparaison de la relation statistique entre l'origine socioéconomique des parents et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures dans le cas des trois pays, il est cependant nécessaire de montrer une certaine précaution, dans la mesure où la construction de la variable

Pour la France, quatre jeunes sur dix de milieu défavorisé (42 %) accèdent aux études postsecondaires pour près de 70 % des autres élèves (parcours 1 et 2). Le parcours 1 académique différencie nettement la population étudiante et concerne seulement 20 % des jeunes d'origine modeste (tableau 1). Les jeunes de milieu peu favorisé participent au mouvement de démocratisation de l'accès au baccalauréat, mais, du fait de leur orientation antérieure, ils obtiennent moins souvent un baccalauréat général. Le parcours 2 professionnel concerne près de 20 % des jeunes quelle que soit l'origine socioculturelle. À peu près le même nombre d'élèves suit le parcours 3 qui regroupe des bacheliers n'accédant pas aux études supérieures. Le dernier cursus, parcours 4, marque une seconde différenciation : un peu plus du tiers des jeunes de milieu défavorisé et seulement 12 % de milieu favorisé sont titulaires d'un diplôme professionnel sans perspective d'études supérieures.

Pour la Suisse, la situation est similaire à celle de la France, tout en étant distincte sous certains aspects. Environ 52 % des jeunes de milieu favorisé et 29 % de milieu modeste accèdent aux études supérieures (parcours 1 et 2, tableau 1). Le parcours 1 académique distingue nettement les jeunes selon leur origine : accèdent aux études postsecondaires quatre jeunes sur dix de milieu favorisé pour seulement deux jeunes sur dix de milieu défavorisé. Il n'existe pratiquement pas de différence entre les étudiants qui y accèdent après l'obtention d'un baccalauréat professionnel (11 % vs. 13 %, parcours 2). De même, une proportion égale d'élèves (16 % vs. 18 %) suit le parcours 3 : ils ne poursuivent pas d'études supérieures, alors qu'ils possèdent le diplôme exigé (baccalauréat général ou professionnel). La situation est inversée pour le parcours 4 : 55 % des élèves d'origine défavorisée et 30 % de ceux d'origine plus favorisée sont diplômés de l'enseignement professionnel secondaire, diplômes ne leur permettant pas d'accéder aux études supérieures.

Pour le Canada, environ 56 % des élèves de milieu modeste et 85 % de milieu favorisé s'inscrivent aux études supérieures (parcours 1 et 2). Si l'accès aux études supérieures est plus élevé que dans les deux autres pays pour les deux catégories d'élèves, force est de constater que les écarts sont comparables et se produisent seulement au parcours 1. En effet, comme pour la France et la Suisse, c'est à travers le parcours 1 que les écarts se creusent davantage : 73 % des jeunes de milieu favorisé

de l'origine socioéconomique dans les trois pays (surtout dans le cas de la France par rapport à la Suisse et au Canada) n'est pas identique.

et 46 % de milieu défavorisé s'inscrivent dans un établissement supérieur après avoir suivi les cours préparatoires pour l'université. La situation s'inverse pour le parcours 3 : 42 % des jeunes de milieu défavorisé et 14 % de milieu favorisé n'accèdent à aucune institution supérieure, bien qu'ils aient suivi des cours préparatoires pour les études collégiales ou universitaires. Par contre, il n'existe presque pas de différence pour le parcours 2 : quel que soit le statut socioéconomique des parents, seulement un élève sur dix s'inscrit dans ce parcours. Le parcours 4 n'existe pratiquement pas au Canada.

Globalement, l'analyse descriptive révèle qu'en dépit des différences d'organisation des systèmes scolaires des trois pays, il existe un lien similaire entre l'origine sociale et les parcours conduisant aux études supérieures. Les jeunes de milieu favorisé sont non seulement proportionnellement plus nombreux à poursuivre les études supérieures, mais encore et surtout, à emprunter le parcours 1 qui est la voie traditionnelle pour y accéder. Le parcours 2 constitue un cadre propice de démocratisation scolaire dans les trois pays, mais son caractère égalisateur est limité, car seulement un élève sur cinq en France ou un élève sur dix en Suisse et au Canada peut être admis au supérieur via cette voie.

4.2 Analyse multinomiale

Afin d'estimer l'influence relative de l'origine sociale sur la différenciation des parcours scolaires, nous avons effectué des analyses de régression multinomiale en comparant les élèves de milieu défavorisé et

Tableau 1 : Répartition des répondants selon l'origine sociale et le parcours scolaire au supérieur en France, en Suisse et au Canada (% par colonne, pourcentages pondérés pour la Suisse et le Canada)

	France		Suisse		Canada	
	Milieu défavorisé	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Milieu favorisé
Parcours 1	20	50	18	39	46	73
Parcours 2	22	19	11	13	10	12
Parcours 3	23	19	16	18	42	14
Parcours 4	35	12	55	30	2	1
Total %	100	100	100	100	100	100
N	8 558	7 268	844	2 532	4 302	9 568

Sources : DEPP (France), Panels TREE (Suisse) et EJET (Canada).

leurs pairs de milieu favorisé, ces derniers étant la catégorie de référence. Nous avons calculé les effets marginaux associés à l'origine sociale de manière à rendre les résultats entre les trois pays davantage comparables. Comme prédictif du parcours scolaire, l'origine sociale représente un facteur parmi d'autres. Ce parcours est aussi influencé par les résultats scolaires (niveau premier cycle secondaire), le capital culturel familial, les aspirations de l'élève et des parents, ainsi que le genre. Pour tenir compte de ces variables, l'analyse a été organisée en trois modèles incluant successivement l'origine sociale de l'élève (modèle 1), les variables de performances scolaires (modèle 2), puis le capital culturel, les aspirations de l'élève et le genre (modèle 3). Chacun des trois modèles vise à estimer la probabilité qu'un élève s'inscrive dans l'un des quatre parcours définis précédemment. Pour chaque parcours analysé, un coefficient dont la valeur est égale ou proche de 0 indique que les jeunes de milieu modeste et ceux de milieu favorisé ont une probabilité comparable d'emprunter ce même parcours. Un coefficient dont la valeur est supérieure à 0 révèle que les premiers sont davantage susceptibles de s'inscrire dans ce même parcours que les seconds, alors qu'un coefficient dont la valeur est inférieure à 0 indique le mouvement inverse.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la probabilité d'accéder aux études supérieures via le parcours 1. Les résultats (figures 1, 2 et 3, voir les histogrammes de la première colonne à partir de la gauche) montrent que les élèves de milieu défavorisé ont significativement moins de chances de passer par ce parcours que ceux de milieu favorisé. La différence de probabilité est de 30 points de pourcentage en France, 21 points en Suisse et 29 points au Canada (modèle 1). Lorsqu'on tient compte des variables relatives aux performances scolaires (modèle 2), cette différence diminue tout en demeurant significative dans les trois pays. Cette diminution des effets marginaux demeure relativement plus élevée en France (10 points de pourcentage) et au Canada (6 points) qu'en Suisse (3 points), appuyant ainsi l'hypothèse que le lien entre les parcours scolaires et l'origine sociale se réalise en partie sous le sceau des différences de performances scolaires. Il est intéressant de souligner que lorsqu'on tient compte des performances scolaires, l'écart résiduel est voisin de 20 points de pourcentage dans les trois pays.

Lorsqu'on ajoute les variables associées au capital culturel et le genre (modèle 3), on observe encore une fois une tendance similaire entre les trois pays. L'écart entre les deux catégories d'élèves diminue à 12 points de pourcentage pour la France, à 14 points pour la Suisse et

Figure 1 : Prégnance des parcours scolaires et accès aux études supérieures selon l'origine sociale en France

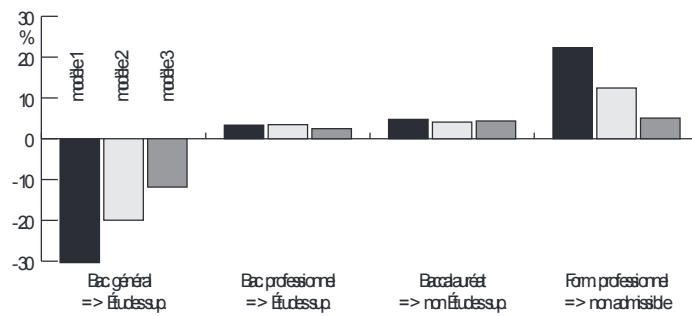


Figure 2 : Prégnance des parcours scolaires et accès aux études supérieures selon l'origine sociale en Suisse

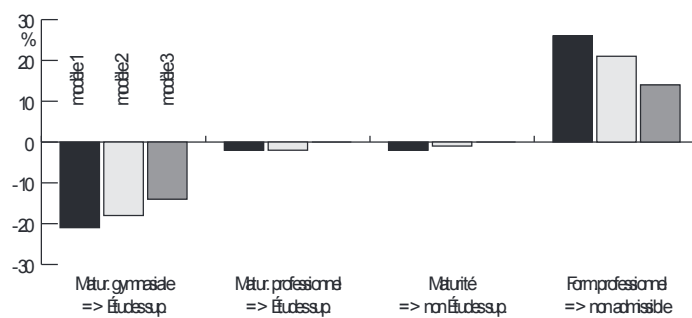
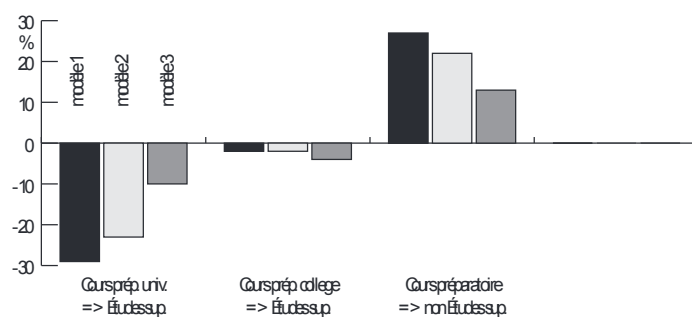


Figure 3 : Prégnance des parcours scolaires et accès aux études supérieures selon l'origine sociale au Canada



à 10 points pour le Canada. Des trois pays, c'est donc pour la Suisse que l'effet marginal de l'origine socioéconomique demeure le plus élevé même quand on contrôle le capital culturel, et c'est au Canada qu'il diminue davantage. La diminution d'effets marginaux attribuables à ces variables est ainsi de 4 points de pourcentage pour la Suisse, 8 points pour la France et 13 points pour le Canada.

Les analyses portant sur les élèves du parcours 2 montrent qu'il existe une différence significative selon l'origine sociale (figures 1, 2 et 3, voir les histogrammes de la deuxième colonne à partir de la gauche). Cette différence est cependant relativement faible et varie légèrement entre les trois pays. En France, ce sont les élèves de milieu modeste qui sont davantage susceptibles de s'inscrire dans ce type de parcours avec une légère différence de probabilité de 3 points de pourcentage qui demeure relativement constante même lorsqu'on tient compte des variables scolaires (modèle 2), ainsi que des variables relatives au capital culturel et du genre (modèle 3). Pour la Suisse et le Canada, la situation est inversée : les élèves défavorisés sont plutôt sous-représentés dans ce type de parcours. L'écart entre élèves favorisés et défavorisés est seulement de 2 points de pourcentage au détriment des jeunes de milieu défavorisé. Toutefois, cet écart disparaît pour la Suisse dès qu'on tient compte du capital culturel de la famille de l'élève (modèle 3), contrairement au Canada où il augmente légèrement à 4 points.

Concernant les élèves du parcours 3, les résultats obtenus aux différents modèles révèlent que la situation est aussi variable entre les trois pays (figures 1, 2 et 3, voir les histogrammes de la troisième colonne à partir de la gauche). Pour la France, ce parcours concerne davantage les enfants des familles modestes. La différence par rapport aux autres est de 5 points de pourcentage (modèle 1) et demeure relativement constante lorsqu'on tient compte des variables de performances scolaires, du capital culturel et du genre (4 points). Pour la Suisse, contrairement à la France, la différence selon l'origine sociale est négligeable (2 points) et disparaît lorsqu'on tient compte des variables de la scolarité, du capital scolaire de la famille et du genre (modèle 3).

Contrairement à la France et à la Suisse, le parcours 3 est plus prégnant au Canada et concerne davantage les élèves de milieu défavorisé. La presque totalité des jeunes Canadiens s'inscrit à des cours préparatoires aux études universitaires ou collégiales, mais encore faut-il les réussir et avoir un bon dossier scolaire pour être admis aux études supérieures. Un élève de milieu défavorisé a moins de chances d'accéder aux études

postsecondaires que celui de milieu favorisé (27 points de pourcentage). Cette différence diminue à 22 points et à 13 points lorsqu'on introduit les variables relatives aux performances scolaires (modèle 2), au capital culturel et au genre de l'élève (modèle 3). Malgré la perméabilité des systèmes scolaires au Canada, l'admission aux études supérieures, particulièrement à l'université, est fortement sélective.

Enfin, les résultats révèlent qu'en France et en Suisse, les jeunes issus des familles défavorisées sont nettement plus concernés par le parcours 4 (figures 1 et 2, voir les histogrammes de la quatrième colonne à partir de la droite). Leur probabilité d'être orientés dans des formations professionnelles secondaires sans possibilité d'accéder aux études supérieures est plus élevée en France (22 points) et en Suisse (26 points) par rapport aux autres élèves. Cet écart diminue de 12 à 5 points pour la France et de 21 à 14 points pour la Suisse lorsqu'on tient compte des variables de performances scolaires (modèle 2) et du capital culturel et du genre (modèle 3), ce qui témoigne plutôt des effets de reproduction sociale à travers les pratiques de sélection et d'orientation scolaire.

5 Discussion et conclusion

Le présent article avait pour objectif d'examiner le lien entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures et dans quelle mesure ce lien est associé à l'organisation des systèmes scolaires. À cette fin, nous avons comparé la situation dans trois pays caractérisés par la massification de l'enseignement supérieur, mais dont l'organisation des trajectoires scolaires est différente : la France, la Suisse, et le Canada.

Au final, malgré les politiques de démocratisation scolaire, dans ces trois pays, il existe un lien significatif entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures. D'une manière générale, ce lien peut s'interpréter comme une addition des effets de reproduction sociale attribuables au capital culturel (Bourdieu 1966; Bourdieu et Passeron 1964, 1970) et de l'autosélection des jeunes et de leur famille (Duru-Bellat 1996, 2003).

Ces pistes interprétatives méritent cependant d'être nuancées, car la similitude entre les trois pays est relative, comme en témoignent nos résultats. La comparaison révèle que, premièrement, le lien entre le parcours 1 académique et l'origine sociale est plus élevé pour la France et le Canada que pour la Suisse. Deuxièmement, lorsqu'on contrôle les performances scolaires, le capital culturel (aspirations et niveau de

formation des parents, ainsi que les aspirations des élèves eux-mêmes) et le genre, les écarts d'accès via ce parcours diminuent de 18 points de pourcentage pour la France et le Canada et de 7 points pour la Suisse. Il semble y avoir une influence similaire en France et au Canada, d'une part des performances scolaires, d'autre part du capital culturel y compris les aspirations, ce qui rejoint les approches théoriques de Bourdieu pour la reproduction sociale, celles de Duru-Bellat pour la méritocratie et de Boudon pour le choix rationnel. Pour la Suisse, on a un effet similaire des deux, mais moins marqué, ce qui fait supposer que tout est déjà joué dans la différenciation au début du secondaire en Suisse (*cf.* à ce propos les résultats de Hupka-Brunner, Samuel et Bergman dans le présent volume, selon lesquels les effets directs de l'origine sociale sur les inégalités scolaires en Suisse diminueraient dans le temps). Autrement dit, le lien entre l'origine sociale et les parcours conduisant aux études supérieures est structuré de manière différente entre les trois pays et permet de soutenir l'hypothèse selon laquelle ces différences tiennent à l'organisation des systèmes éducatifs (Dupriez et Dumay 2005 ; Felouzis 2009) et des régimes de politiques publiques qui les fondent (Chauvel 2008). Les résultats montrent pour les trois pays analysés que les nouveaux accès aux études supérieures à partir des voies professionnelles ne sont pas fondamentalement en mesure de compenser les inégalités sociales inscrites à travers le parcours académique. La contribution de Falter et Wendelspiess Chávez Juárez, dans le présent volume, montre des résultats comparables pour le cas de la Suisse.

L'effet moins marqué en Suisse est sans doute lié à la valorisation de la formation professionnelle, à l'orientation inscrite tôt dans les différents niveaux de scolarité, ceci entraînant une demande et une compétition moins fortes vers l'enseignement supérieur. Les inégalités selon l'origine sociale sont certes significatives, mais sont relativement modérées. À l'inverse, les situations française et canadienne suggèrent, quant à elles, que plus l'enseignement supérieur est valorisé au détriment de la formation professionnelle, plus la proportion des jeunes qui accèdent aux études supérieures augmente, y compris ceux de milieu défavorisé. Toutefois, l'augmentation de la proportion de ces derniers dans les établissements n'implique pas une égalisation des chances de mobilité sociale en éducation. En effet, la survalorisation de l'enseignement supérieur engendre de nouveaux mécanismes de compétition et la mobilisation de ressources supplémentaires chez les plus nantis qui neutralisent ou réduisent tout effort d'égalisation des chances. Dans cette perspective, l'expansion de

l'enseignement supérieur favorise une démocratisation quantitative, mais qui est porteuse de ségrégation sociale sur le plan qualitatif (Prost 1992), que Merle (2000) qualifie de démocratisation uniforme ou ségrégative selon qu'elle maintient ou accroît les inégalités. Si les deux modèles d'organisation scolaire (France et Canada) ont des résultats différents quant à la démocratisation de l'enseignement supérieur, rien n'indique que l'un est meilleur que l'autre au plan de l'équité sociale ; tout dépend de l'importance accordée par les politiques publiques à la lutte contre les inégalités scolaires (Ambler et Neathery 1999).

6 Références bibliographiques

- Alon, Sigal. 2009. The evolution of class inequality in higher education: competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review* 74(5): 731–755.
- Ambler, John S. et Jody Neathery. 1999. Education policy and equality: Some evidence from Europe. *Social Science Quarterly* 80(3): 437–456.
- Andres, Lesley et Hans Pechar. 2013. Participation patterns in higher education: a comparative welfare and production regime perspective. *European Journal of Education* 48(2): 247–261.
- Beblavý, Miroslav, Anna-Elisabeth Thum et Marcela Veselkova. 2011. *Education policy and welfare regimes in OECD countries. Social stratification and equal opportunity in education*. CEPS Working Documents No. 357. Centre for European Policy Studies, <http://www.ceps.be/book/education-policy-and-welfare-regimes-oecd-countries-social-stratification-and-equal-opportunity> (01.10.2014).
- Boliver, Vikki. 2011. Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 61(3): 229–242.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1966. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* 7(7–3): 325–347.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cameron, David M. 1997. The federal perspective. pp. 9–29 dans *Higher education in Canada. Different systems, different perspectives*, éd. par Glen A. Jones. New York: Routledge.

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (Éd). 2011. *Swiss education report 2010*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Chauvel, Louis. 2008. Comparing welfare regime changes: Living standards and unequal life chances of different birth cohorts. Luxembourg Income Study working paper No. 500. Luxembourg: Cross-national Data Center in Luxembourg. <http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/f0uohitsgqh8dh-k980spog9kp/resources/9783642034824-c1.pdf> (01.10.2014).
- Chesters, Jenny et Louise Watson. 2013. Understanding the persistence of inequality in higher education: Evidence from Australia. *Journal of Education Policy* 28(2): 198–215.
- Cortesi, Sasha et Christian Imdorf. 2013. Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°4: 91–108.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2013. Repères et références statistiques. Édition 2013. Paris: Ministère de l'Éducation nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf (02.10.2014).
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2014. L'état de l'école 2014. 32 indicateurs sur le système éducatif français. N°24. Octobre. Paris: Ministère de l'Éducation nationale. http://multimedia.education.gouv.fr/DEPP/etat_ecole_2014/index.html (07.11.2014).
- Dubet, François. 1994. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie* 35(35–4): 511–532.
- Dupriez, Vincent et Xavier Dumay. 2005. L'égalité des chances à l'école: Analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie* 150: 5–17.
- Duru-Bellat, Marie. 1996. Social inequality in French secondary schools. *British Journal of Education* 17(3): 341–350.
- Duru-Bellat, Marie. 2002. *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie. 2003. *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. *Population* 68(1): 123–158.
- Falter, Jean-Marc. 2012. Parental background, upper secondary transitions and schooling inequality in Switzerland. *Revue suisse de sociologie* 38(2): 201–222.
- Felouzis, Georges. 2009. Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: une perspective internationale. *SociologieS*, <http://sociologies.revues.org/2977> (20.10.2014).

- Finnie, Ross et Richard E. Mueller. 2008. The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education: new evidence from Youth in Transition Survey. pp. 81–107 dans *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*, éd. par Ross Finnie, Richard E. Mueller, Arthur Sweetman et Alex Usher. Kingston: Queen's University Press.
- Gonon, Philipp. 2013. Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? pp. 119–146 dans *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, éd. par Markus Maurer et Philipp Gonon. Berne: Hep-Verlag.
- Jackson, Michelle, Robert Erickson, John H. Goldthorpe et Meir Yaish. 2007. Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. The transitions to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica* 50(3): 211–229.
- Lucas, Samuel R. 2001. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106(6): 1642–1690.
- Kamanzi, Pierre C., Christine Guégnard, Christian Imdorf, Maarten Koomen et Jake Murdoch. 2014. Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. *Télescope* 20(2): 170–188.
- Maroy, Christian et Maud Van Campenhoudt. 2010. Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone: le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés* 26(2): 89–106.
- Merle, Pierre. 2000. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population* 55(1): 15–50.
- OCDE. 2012. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Pechar, Hans et Lesley Andres. 2011. Higher-education policies and welfare regimes: International comparative perspectives. *Higher Education Policy* 24(1): 25–52.
- Prost, Antoine. 1992. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: Presses universitaires de France.
- Schindler, Steffen et Markus Lörz. 2011. Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review* 28(5): 647–661.
- Schindler, Steffen et David Reimer. 2011. Differentiation and social selectivity in German higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 61(3): 261–275.
- Skolnik, Michael L. 1997. Putting it all together: viewing Canadian higher education from a collection of jurisdiction-based perspectives. pp. 9–29 dans *Higher education in Canada. Different systems, different perspectives*, éd. par Glen A. Jones. New York: Routledge.

- Verdier, Éric. 2008. L'éducation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés* 10(1): 325–341.
- Willemse, Nienke et Paul de Beer. 2013. Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy* 22(2): 105–117.
- Winterton, Mandy T. et Sarah Irwin. 2012. Teenage expectations of going to university: The ebb and flow of influences from 14 to 18. *Journal of Youth Studies* 15(7): 858–874.